

CURRÍCULO INCLUSIVO: PROPOSTA DE FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR PARA O APRENDENTE AUTISTA

Maria José Chaves

Aluna bolsista do PIBID Pedagogia da URCA

chaves.maria@live.com

Márcia Kelma de Alencar Abreu

Coordenadora de área do PIBID Pedagogia – URCA

kelmabreu@yahoo.com.br

RESUMO

Este estudo objetiva refletir sobre a flexibilização curricular necessária para a inclusão escolar do autista. Visando contribuir com o trabalho pedagógico e viabilizar a inclusão deste aprendente. Para tanto, possui caráter bibliográfico. Traz uma síntese de fatos históricos da educação especial no Brasil, com ênfase nas deficiências mentais, especialmente no espectro autista. Apresenta conceitos de autismo e suas características, a fim de dar visibilidade às particularidades do transtorno. O referencial teórico finaliza com o cerne da proposta de estudo, trazendo uma reflexão acerca das propostas de flexibilização curricular para o aprendente autista. Visto que a inclusão escolar é uma política que procura atender as necessidades educacionais especiais de todos os alunos que se encontram em salas de aula comuns do ensino regular, a escola precisa adaptar-se para atender às necessidades desses alunos. E nesta perspectiva, a função social da escola é assegurar o exercício do direito à aprendizagem e promover uma educação inclusiva que não seja utópica, mas uma prática.

Palavras-chave: Educação Especial. Autismo. Proposta curricular. Educação Inclusiva.

INCLUSIVE CURRICULUM: THE PROPOSAL FOR A FLEXIBLE CURRICULUM FOR THE AUTISTIC LEARNER

ABSTRACT

The objective of this study is to reflect about the curricular flexibility, which is necessary for the school inclusion of the autistic person. Aiming to contribute to the Pedagogic work and also to make the inclusion of this learner available. For this purpose, has a bibliographic character. Brings a historical overview of the special education in Brazil, with highlights on the mental disabilities especially on the autistic spectrum. Presents concepts of autism and his characteristics, in order to give visibility to the particularities of the disorder. The theoretic referential ends with the core of the study proposal, bringing a reflection about proposals for curricular flexibility for the autistic learner. Since school inclusion is a policy that demands attend the special educational needs of all students who are in ordinary classrooms in regular education, the school must adapt to attend the needs of these students. And from this perspective, the social function of the school is to ensure the exercise of the right to learn and promote a inclusive education that is not utopic, but a practice.

Keywords: Special Education. Autism. Curricular Proposal. Inclusive Education.

1 INTRODUÇÃO

Abordar currículo na inclusão escolar tem sido tarefa de muitos educadores. Este estudo apresenta em momentos distintos, uma síntese de fatos históricos da educação especial no Brasil, com ênfase para as deficiências mentais; conceitos de autismo e suas características, e currículo inclusivo.

Este estudo visa refletir sobre a flexibilização curricular necessária para inclusão do autista na perspectiva da educação inclusiva, partindo do princípio de que este é um dos grandes desafios para a concretização da prática pedagógica que esta proposta requer. Faz-se necessário que os educadores conheçam a especificidade do espectro, a fim de visualizar as adaptações necessárias. Compreende-se também a necessidade de uma reflexão sobre a importância da prática pedagógica fundamentada em um currículo flexível.

De abordagem qualitativa, o estudo caracteriza-se como bibliográfico decorrente de contribuições literárias anteriores que referenciam o tema de estudo. O referencial teórico foi escolhido de acordo com a especificidade de cada tópico, mesmo que os mesmos tenham abarcado o estudo de forma geral. Foram encontrados autores que vêm dando grandes contribuições através de suas obras. Assim, contribuem com a pesquisa: Memnon (2014); Cunha (2011, 2013, 2014); EDUFRRN (1987); Fonseca (2014); Mantoan (2006); Mazzotta (2005); Memnon (2014); Mercadante (2009); Recife (2008); Suplino (2009) e outros.

O referencial teórico finaliza com o cerne da proposta deste estudo trazendo uma reflexão acerca do currículo inclusivo como proposta de flexibilização curricular para o aprendente autista. Visa contribuir no trabalho pedagógico e viabilizar a inclusão deste aprendente.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Síntese da História da Educação Especial no Brasil: ênfase para as deficiências mentais e espectro autista

Observando fontes como Cunha (2013, p. 33 - 41), Libâneo (2012, p. 365-370), Mendes (2010, p. 93 - 109), Martins (1987, p.126 – 141), Mazzotta (2005, p. 27-65), foi elaborada uma síntese da história da Educação Especial no Brasil com ênfase para as deficiências mentais.

No Brasil, final do século XIX, surge movimentos para a inclusão educacional de deficientes; marco histórico da educação especial. No Período Colonial prevaleceu o descaso do poder público, não apenas em relação à educação, mas também quanto à educação popular de modo geral. No Estado Novo foi constatada uma lenta evolução nos serviços educacionais. Na Primeira República a constituição de 1891 instaurou o federalismo e definiu as responsabilidades pela política educacional: aos estados e municípios do ensino primário ao profissionalizante, e à união, o ensino secundário e superior. Após a primeira Guerra Mundial (1914 – 1918), o processo de popularização da escola primária pública se inicia entre as décadas 20 a 30.

A partir de 1915, registra-se a publicação dos primeiros trabalhos sobre a educação de pessoas com deficiências, como “A Educação da Infância Anormal da Inteligência no Brasil” do professor Clementino Quaglio e outros. Em 1929, chegam ao Brasil, estrangeiros, trazendo suas contribuições à educação, entre eles, Helena Antipoff (1892-1974), psicóloga russa. Em 1929, criou no Brasil, o Laboratório de Psicologia Aplicada na Escola de Aperfeiçoamento de Professores (MG). Em 1932 criou a Sociedade Pestalozzi (MG), que a partir de 1945 expandiu-se no país.

Na Segunda República, no período de 1950 a 1959, houve maior expansão de estabelecimentos de ensino especial para portadores de deficiência intelectual. Em 1954, participou da implantação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais. Até este período, poucos países tinham um sistema educacional voltado para a educação das pessoas com deficiências; apenas os considerados desenvolvidos.

A partir de 1960 surgem os movimentos para a inclusão dos deficientes, da educação especial na política educacional brasileira. Historiadores fixam na década de 70 a institucionalização da educação especial, devido ao número de documentos, estabelecimentos, e do envolvimento da sociedade. Os fundamentos da educação especial tiveram início a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), na Declaração Universal dos Direitos das Crianças (1959) e, mais tarde, se consolida na Declaração Mundial de Educação para Todos (Tailândia, 1990), desta declaração surgiu a Declaração de Salamanca (1994). Esta declaração exerceu grande repercussão no debate sobre a educação especial no Brasil e no mundo. e tem como princípio fundamental “todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, independente das dificuldades e diferenças que apresentem.”

A Constituição Federal de 1988 consolida a especificidade da educação especial e “a criação de programas de prevenção e atendimento especializado para as pessoas de deficiência física, sensorial ou mental [...]” .

A LDB/1996 estabelece a oferta de educação especial como dever do Estado, dispondo um capítulo específico para regulamentar os artigos previstos na Constituição Federal de 1988. “A lei estabelece também que os sistemas de ensino devem assegurar currículos e formas de organização específicos e traz critérios para a terminalidade de estudos, capacitação de professores e formação para atendimento especializado.”

Em 2001, o governo institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica – Resolução CNE/CEB nº 2/2001 e destaca que: “Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais”.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva foi aprovada em 2008, em documento oficial e com emenda constitucional. O documento conceitua sobre seus destinatários: “as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou dotação.”

Em 27 de dezembro de 2012, foi sancionada pela Presidenta da República, Dilma Rousseff a Lei Nº 12.764, que faz valer os direitos da pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

Dentro desta síntese histórica, podemos observar que há muito que se fazer para que a educação inclusiva de fato seja uma realidade em nosso país.

2.2 Autismo: Conceito e principais características

Descrito inicialmente pelo psiquiatra austríaco Leo Kanner em 1943, pela publicação de um estudo, denominado por ele “distúrbios autísticos do contato afetivo” onde a maior característica era a incapacidade de se relacionar com as pessoas desde o início da vida. Um ano depois, o médico austríaco Hans Asperger, descreveu crianças com características semelhantes às denominadas por Kanner; aparentemente mais inteligentes e sem atraso significativo na linguagem. Apresentava além do isolamento do convívio social, capacidade de comunicação sem grandes comprometimentos, intelectualidade preservada e com interesses de conhecimento específico. Denominou-se assim de síndrome de Asperger.

O autismo é entendido dentre os Transtornos Globais do Desenvolvimento como um conjunto de transtornos que estigmatiza o ser humano. Observado antes dos três anos de idade, hoje já sendo percebido durante os primeiros meses de vida. Não há causa identificada e é mais comum em crianças do sexo masculino. O diagnóstico é clínico, dado por profissionais especializados, como um neurologista ou psiquiatra. Suas manifestações trazem desconforto para as famílias e também às próprias crianças que têm esse transtorno. Estudos a respeito do autismo e suas características têm se aprofundado em muitas áreas; na Psiquiatria, Neurologia, Biologia, Psicologia, Educação (psicopedagogia) e também nas áreas multidisciplinares, como a Terapia Ocupacional, Fonoaudiologia e Fisioterapia, que compõem as terapias que possibilitam a essas crianças ou adolescentes mais qualidade de vida. Cresce também a pesquisa nas indústrias farmacêutica e alimentícia respectivamente, visando tratar algumas alterações associadas ao autismo e efeitos colaterais quanto ao uso de elementos químicos e nutrientes que possam causar desconforto químico e colateral nessas crianças e adolescentes autistas.

Segundo Fonseca:

O autismo é considerado um transtorno global do desenvolvimento (TGD) porque é uma alteração que afeta a capacidade de comunicação do indivíduo, de socialização (estabelecer relacionamentos) e de comportamento (responder apropriadamente ao ambiente – segundo as normas que regulam essas respostas). Esta desordem faz parte de um grupo de síndromes, também conhecido como transtorno invasivo do desenvolvimento (TID), do inglês pervasive developmental disorder (PDD) porque gera múltiplas dificuldades no desenvolvimento humano. (FONSECA, 2014, p. 29)

Considerando as variantes do espectro, Memnon descreve: “não há mais subcategorias como Transtorno de Asperger, Transtorno Autista, entre outros; todos agora são tratados como Transtorno do Espectro do Autismo (TEA).” (MEMNON, 2014, p. 11)

Em outra definição, Cunha define assim o autismo:

O termo autismo origina-se do grego autós, que significa “de si mesmo”. [...] O autismo compreende a observação de um conjunto de comportamentos agrupados em uma tríade principal: comprometimentos na comunicação, dificuldades na interação social e atividades restrito-repetitivas. O DSM-TR (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais), publicado pela American Psychiatric Association, e o CID 10 (Classificação Internacional de Doenças), da Organização Mundial de Saúde, são consoantes ao descreverem o autismo. (CUNHA, 2011, p. 20)

Conhecimentos básicos sobre o Transtorno do Espectro do Autismo irá proporcionar aos educadores maior informação e formação para tratar com alunos que se encontram dentro do Espectro, trazendo segurança ao tratar com esses alunos e suas necessidades especiais. O conceito e caracteres de Autismo devem constar no estudo sistemático do educador que se dispõe a aprender mais sobre os seus alunos autistas. Fonseca, afirma que:

A preparação dos professores do ensino regular bem como de agentes educacionais especializados, incluindo os mediadores escolares, para atender os que chegam à escola, como os alunos com necessidades educacionais especiais, é uma medida imprescindível para que se possa oferecer a eles um atendimento compatível com suas reais necessidades. (FONSECA, 2014, p. 15-16)

Baseando-se em autores como Memnon (2014, p. 23-24), Fonseca (2014, p. 31-32), e Recife (2008, p. 283), eis uma síntese dos caracteres usualmente observados em crianças com TEA e em níveis que variam de uma criança para outra:

Interesses restritos; pouco ou nenhum contato visual; ecolalia (repetição de elementos da fala); frequentemente não respondem quando são chamadas; dificuldades para expressar necessidades; apego rotinas (rejeição às mudanças); movimentos estereotipados e repetitivos; frequentemente não gostam do toque físico, sentem-se incomodadas; podem andar nas pontas dos pés; auto-agressão (podem morder-se, bater-se); preferem brincadeiras de giros ou balanços; podem ter habilidades específicas bem desenvolvidas ou ilhotas de habilidades; aversão a barulhos altos; dificuldades em manter e em sustentar a atenção por longos períodos de tempo; instabilidade de humor; limiares de dor elevados; preferências por brincadeiras relacionadas a enfileirar ou empilhar coisas ; dificuldades em coordenação motora fina. (MEMNON, 2014, p. 23-24)

Outras Habilidades afetadas nos Transtornos do Espectro do Autismo são as habilidades de teoria da mente. Estudos destas habilidades são muito recentes. Memnon, explica que:

Prejuízos em habilidades de teoria da mente podem afetar as relações interpessoais e a aprendizagem, pois interferem na compreensão e na interpretação de textos, no entendimento de comportamentos sociais, assim como na interpretação de instruções dadas por professores. [...]. (MEMNON, 2014, p. 21 - 22)

Compreendendo conceito e caracteres básicos do TEA, e as áreas de maior comprometimento que levam essas crianças a desenvolver suas habilidades

educacionais, podemos então observar possibilidades de um currículo inclusivo onde o educador poderá beneficiar-se destas propostas.

Antes, porém, precisamos nos perguntar o que entendemos por currículo, já que o mesmo é o elemento central do projeto pedagógico e o objetivo deste é o processo de ensino e aprendizagem. Visto que a inclusão escolar é uma política que procura atender as necessidades educativas especiais a todos os alunos que se encontram em salas de aulas comuns do ensino regular, a escola precisa adaptar-se para atender às necessidades desses alunos.

2.3 Currículo inclusivo: proposta de flexibilização curricular para o aprendente autista

Pesquisadores em currículo corroboram que o conceito histórico de currículo se origina do latim curriculum e significa, portanto, corrida ou pista de corrida. No campo escolar, um percurso a ser cumprido pelo estudante.

De acordo com Libâneo:

O currículo é a concretização, a viabilização das intenções expressas no projeto pedagógico. Há muitas definições de currículo: conjunto de disciplinas, resultados de aprendizagem pretendidos, experiências que devem ser proporcionadas aos estudantes, princípios orientadores da prática, seleção e organização da cultura. (LIBÂNEO, 2012, p.489)

Dentro das concepções de Currículo aqui resumidas, o currículo está contextualizado em vários níveis:

O Currículo Formal pensa os conjuntos de diretrizes como os Parâmetros Curriculares Nacionais. O Currículo Real compreende o que de fato acontece em sala de aula. Apresenta-se de objetivos, busca resultados de aprendizagem dentro do projeto pedagógico e planos de aulas. O Currículo Oculto não é formal, mas está presente na prática docente/discente. Não está no planejamento, mas é atuante nas práticas, nas ações, nos gestos. Está em todo contexto social e escolar. Libâneo ressalta que “A distinção entre esses vários níveis de currículo serve para mostrar que aquilo que os alunos aprendem na escola ou deixam de aprender depende de muitos fatores, e não apenas das disciplinas previstas na grade curricular.”

Pensar numa proposta curricular vai além dos conteúdos. Ou são os conteúdos mais importantes que o processo educativo? Ao educador faz-se necessário observar a

real necessidade do aprendente autista e como esse currículo vai ajudá-lo no seu desenvolvimento cognitivo.

Gomes contribui com esta reflexão afirmando que:

No que se refere à educação de pessoas com deficiência, algumas indagações podem ser feitas: como vemos o debate sobre a inclusão das crianças com deficiência na escola regular comum? As escolas regulares comuns introduzem no seu currículo a necessidade de uma postura ética em relação a essas crianças? Enxergamos essas crianças na sua potencialidade humana e criadora ou nos apegamos à particularidade da “deficiência” que elas apresentam? Esse debate faz parte dos processos de formação inicial e em serviço? Buscamos conhecer as experiências significativas realizadas na perspectiva da educação inclusiva. (GOMES, 2007, p. 33-34)

Ao pensar estratégias pedagógicas para a criança com Transtorno Global do Desenvolvimento, é necessário observar que dentro do próprio espectro uma proposta curricular para um aprendente autista deve observar propostas que contemplem a realidade de cada criança. É fundamental entendamos as diferenças individuais entre os alunos que apresentam TGD, respeitando assim cada aluno em suas particularidades.

De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, art. 54: “É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: [...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;” (BRASIL, 2005, p. 6)

Nesta perspectiva, a função social da escola é garantir esse direito e promover uma educação inclusiva que não seja utópica, mas uma prática. Onde a escola desde o seu Projeto Político Pedagógico promova um currículo inclusivo, valendo assim os direitos adquiridos nas políticas de educação inclusiva vigentes.

Dentre os vários questionamentos a respeito de como educar o aprendente autista, vale ressaltar a necessidade de uma adaptação curricular. Tal observação é feita por Suplino:

Penso que para o estabelecimento de uma inclusão efetiva para aluno portadores de Transtornos Invasivos do Desenvolvimento, seria necessário discutir sobre que “suporte necessário à ação pedagógica” se está falando, bem como quais seriam as “adaptações curriculares” necessárias. (SUPLINO, 2009, p. 5)

O professor que conhece seu aluno autista, suas habilidades e seus limites compreende a necessidade da adaptação curricular. A criança da escola regular aprende

naturalmente, tudo favorece para o seu desenvolvimento e aprendizado; para a criança autista, os estímulos precisam ser constantes. Devido dificuldades da vida diária, como vestir-se, amarrar cadarços dos sapatos etc. Um currículo funcional é a melhor opção para o trabalho no dia a dia com o aprendente autista, pois vai capacitá-lo para a vida prática, onde o mesmo terá que sobrepor primeiramente suas dificuldades básicas. Neste contexto, encontra-se a proposta de flexibilização curricular para o aprendente autista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões apresentadas traduzem um novo conceito sobre pensar e tratar autismo. Como sobrepor às dificuldades e obter resultados para o ensino e a aprendizagem através de um currículo inclusivo. As propostas de flexibilização curriculares vêm sendo mostradas como uma importante estratégia pedagógica, cabendo-nos investir neste novo paradigma educacional para o aprendente autista.

“Educar o aprendente com autismo é constituir uma relação dialógica; uma relação dialógica que pressupõe um jeito diferente de aprender e um jeito diferente de ensinar.” (CUNHA, 2013, p. 139)

Vinte anos após a Declaração de Salamanca (1994), a qual define “princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas”, o Brasil ainda caminha a passos lentos para uma verdadeira inclusão. Se a escola ainda marginaliza os ditos “normais”, isto reflete também o despreparo para uma efetiva inclusão. A escola precisa acolher de fato as diferenças, pois o papel fundamental do currículo inclusivo é não permitir retrocessos, fazer acepção ou até mesmo ignorar o “diferente”, mas apresentar propostas facilitadoras de aprendizagem para os discentes com necessidades especiais. Grandes passos foram dados na perspectiva de uma educação inclusiva, contudo, como educadores, devemos ver a inclusão escolar de forma dialética e dialógica, transformando pouco a pouco o cenário da educação inclusiva brasileira.

REFERÊNCIAS

BRASIL, (2007). **Política de educação inclusiva**. < Disponível no site: www.mec.gov.br > Acesso em 28/out/2014

BRASIL, **Estatuto da Criança e do Adolescente/ Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação, Assessoria de Comunicação Social.** – Brasília: MEC, ACS, 2005.

CUNHA, Antonio Eugênio. **Práticas pedagógicas para a inclusão e diversidade.** 4 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

CUNHA, Eugênio. **Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar.** 2 ed. Rio de Janeiro: wak Editora, 2013.

FONSECA, Bianca. **Mediação escolar e autismo: a prática pedagógica intermediada na sala de aula.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre currículo : diversidade e currículo.** Organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação básica, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização.** 10 ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2012.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos.** 5 ed. São Paulo: Summus, 2006.

MARTINS, Lúcia de Araújo. A diferença/deficiência sob uma ótica histórica. **Revista Educação em Questão**, v.8/9 n. 2/1, p. 126-141, (jul./dez, 1998 – jan./jun, 1999), Natal: EDUFRRN, 1987.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil: História e políticas públicas.** São Paulo: Cortez, 2005.

MEMNON, **Manejo comportamental de crianças com Transtornos do Espectro do Autismo em condição de inclusão escolar : guia de professores [livro eletrônico].** São Paulo : Memnon, 2014. Disponível em: < <http://memnon.com.br> > Acesso em 28/out/2014.

MENDES, Gonçalves Enicéia, **Breve histórico da educação especial no Brasil.** Revista Educación y Pedagogía, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 22, nº 57, mayo-agosto, 2010. Disponível em: < <http://pt.scribd.com> >. Acesso em: 12/out/2014.

SUPLINO, M. (2009). **Inclusão escolar de alunos com autismo.** Disponível em: < <http://www.inclusaoescolar.com.br> > Acesso em 12/10/2014.

SUPLINO, M. H. F. de O. **Ensinando a pessoas com autismo e deficiência intelectual.** Rio de Janeiro: Ed. Diferenças, 2011.

UNESCO. (1994). **Declaração de Salamanca.** Disponível em: < <http://unesdoc.unesco.org> > Acesso em 12/out/2014.